

Stanisław Semik

Miejsce katechezy rodzinnej w procesie religijno-moralnego wychowania dziecka

Seminare. Poszukiwania naukowe 5, 111-124

1981

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MIEJSCE KATECHEZY RODZINNEJ W PROCESIE RELIGIJNO-MORALNEGO WYCHOWANIA DZIECKA

I Uwagi wstępne

Artykuł przedstawiony nie ma pretensji do rozwiązań szczegółowych. Chce zasygnalizować ważne dla rozwoju religijno-moralnego dziecka elementy postaw rodzicielskich oddziaływania wychowawczego, które mają wpływ na jakość wychowania religijnego. Słowem, idzie tu o określoną formę katechezy rodzinnej.

Zanim prześledzimy proces rozwoju religijnego dziecka, ukazany z konieczności bardzo skrótowo, zwróćmy uwagę na spostrzeżenia niektórych autorów dotyczące czy to religijności dziecka, czy też związku wychowania religijnego z wychowaniem ogólnym.

Otóż G. Vogeleisen, w oparciu o E. Claparede i H. Wallona, podkreśla wartość każdego okresu rozwojowego samą w sobie, a nie tylko jako obietnicę tego, co ma być zrealizowane w wieku dojrzałym¹. Nie trzeba patrzeć na dziecko z punktu widzenia pedagogicznego jako nie posiadające takich czy innych zdolności do działania czy rozumienia, lecz popierać rozwój realnych możliwości.

Wydaje się, że z punktu widzenia religijnego (jakkolwiek uważamy, że kontakt człowieka z Bogiem doskonali się w miarę rozwoju religijnego) sam w sobie poszczególny okres życia religijnego jest cenny i zasługuje, by pomóc dziecku na miarę jego możliwości wejść w pełny kontakt z Bogiem. Pozbawienie dziecka przeżyć religijnych do niego dostosowanych jest nie tylko szkoda dla przyszłości jego życia religijnego, lecz także krzywdą w aktualnym okresie. Dlatego postuluje się takie wychowanie, by życie religijne na danym etapie osiągnęło szczyt możliwości² i odpowiednią temu wiekowi postać³.

Inny problem stanowi związek wychowania religijnego z wychowaniem ogólnym. Zdaniem A. Exelera, istnieje duża zbieżność pomiędzy prawidłowo rozumianym wychowaniem a niezafałszowanym przekazem wiary. Nauczanie

¹ *Psychologia i pedagogika religijna*. „Collectanea Theologica” 45:1975 z. 2 s. 54.

² Tamże s. 55.

³ Zob. A. Exeler: *Katecheza i pedagogika*. „Concilium” 1970 nr 1—5 s. 177.

wiary i wychowanie nie może zagubić tego, co ludzkie, stąd konieczny jest związek wychowania religijnego i katechetyki z pedagogiką⁴.

Wskazując na podobieństwo między procesem wzrostu w wierze a procesem wzrostu i rozwoju człowieka, Exeler wraz z innymi podkreśla konieczność uwzględnienia w religijnym wychowaniu naturalnych założeń wiary. Człowiek bowiem, gdy nie doświadczy np. zaufania, nie jest zdolny zaufać nie tylko człowiekowi, lecz także zdobyć się na wiarę w Boga⁵.

Wychowanie religijne nie stanowi działu wychowania, jak np. wychowanie fizyczne czy estetyczne. Stanowi ono pomoc w nawiązaniu dialogu z Bogiem i przejęciu właściwej względem Niego postawy we wszystkich dziedzinach życia. Nie stanowi ani przekazu wiedzy religijnej, chociaż ma ona dość ścisły związek z religią i stosunkiem człowieka do Boga, ani nie wyczerpuje się też w przyzwyczajeniach do praktyk religijnych, jakkolwiek wpływają one z religii. Jest ono jakością wychowania — jak twierdzi T. Tomaszewska — obejmującą całokształt życia dziecka⁶.

Wychowanie religijne jako wychowanie do wiary odbywa się zasadniczo w domu rodzinnym: katecheza szkolna nigdy nie wyręczy w tym rodziców⁷, gdyż to oni kształtują duchowy obraz dziecka⁸.

Aby wskazać na miejsce katechezy rodzinnej w procesie wychowania dziecka, należy najpierw przybliżyć pojęcie procesu wychowawczego. „Rozwijają się on w sposób złożony: samoczynnie, pod wpływem oddziaływania innych i poprzez samowychowanie”⁹. Jego dynamizm łączy przeszłość, na której bazuje, z teraźniejszością, zmierzając w kierunku ideału umieszczonego w przyszłości. W pojęcie procesu wchodzi: wychowawca, wychowanek, grupa społeczna. Z procesem wychowawczym związane są wartości rzeczowe, kulturowe i wpływ Bożego działania. Te wszystkie elementy procesu wychowawczego, obejmującego rozwój somatyczny, wpływ środowiska i osobistą przemianę, wiążą się wewnętrznymi ze sobą, wzajemnie się uzupełniają i warunkują¹⁰.

Dalsze rozważania winny przybliżyć proces rozwoju religijnego dziecka, by w danym momencie wskazać na miejsce w nim katechezy rodzinnej.

⁴ Tamże s. 175.

⁵ Tamże s. 176; por. H. Geiger: *Początki wiary u dzieci*. „Życie i Myśl” 1973 nr 10 s. 46—47; J. Pastuszka: *Rola dziecięcych przeżyć rodzinnych w kształtowaniu życia moralno-religijnego człowieka*. „Ateneum Kapłańskie” 1961 nr 317 s. 238; J. Śliwański: *Wpływ przeobrażeń współczesnej rodziny dużego miasta na wychowanie chrześcijańskie*. „Homo Dei” 1970 nr 3 s. 199.

⁶ *Jak pomóc dziecku w poznaniu Boga?* „Więź” 1960 nr 6.

⁷ Zob. H. Wistuba: *Życie wiarą*. „Katecheta” 1968 nr 4.

⁸ Por. H. Pagiowski: *Współpraca katechety z rodzicami*. „Katecheta” 1975 nr 5.

⁹ M. Majewski: *Antropologiczna koncepcja katechezy*. Lublin 1974 s. 141.

¹⁰ Tamże.

Oddziaływania wychowawcze stanowią jeden z elementów procesu wychowawczego i mogą przejawiać się jako wpływ świadomy lub nieświadomy, celowy lub bez uświadomienia celu, zamierzony lub niezamierzony. Wpływ nieświadomy obejmuje atmosferę domu, postawy moralne rodziców i stosunek do dziecka, które można określić mianem postaw względem dziecka. Przykład rodziców i ich postawa leżą między oddziaływaniem świadomym a nieświadomym. Świadomym, gdyż mogą sobie zdawać sprawę, jaki on ma wpływ na wychowanie; nieświadomym, gdyż niemożliwe jest działanie i postępowanie tylko „dla przykładu”, lecz musi ono wynikać z wewnętrznego przekonania.

W procesie wychowania religijnego, który wpływa na rozwój religijny dziecka, można wyróżnić oddziaływanie otoczenia, zwłaszcza rodziców, bazując na możliwościach wyznaczanych przez rozwój psychiczny dziecka, jak również jego własną aktywność, która wprawdzie początkowo nie przyjmuje formy samowychowania i samokształcenia, lecz może się stopniowo włączać w proces wychowania religijno-moralnego.

II Proces wychowania religijnego a katecheza rodzinna

Rozwój religijności dziecka na określonym etapie jest wynikiem procesu wychowania religijno-moralnego. Analiza rozwoju religijności przeprowadzona przez niektórych autorów pozwala zwrócić uwagę na powiązanie z nim wyżej wymienionych elementów procesu wychowawczego. I tak W. Gruehn, rozstrząsając religijność współczesnego człowieka, w oparciu o licznych badaczy, rozwój religijności dziecka dzieli na cztery okresy¹¹. W pierwszym etapie (0—1), według niego, nie może być mowy o religijności. Natomiast M. Leist mówi, że już w tym okresie dziecko przeżywa pierwsze doświadczenia Boga i pierwsze spotkania z Nim na modlitwie¹². Jest to jednak tego rodzaju doświadczenie, które w połączeniu z drugim okresem, wyróżnionym przez Gruehna (1—2), można nazwać „pozbawioną Boga modlitwą dziecka i matki”, ponieważ matka modli się z dzieckiem, „jakkolwiek nie przeczuwa ono jeszcze Boga, nie zna Jego imienia, nie wie nic o Jego istocie”¹³. Gruehn bowiem przypomina, że dziecko żyje jeszcze w ścisłym psychicznym związku z matką. Gdy modli się matka, modli się i dziecko.

Trzeci okres, zwany przez Gruehna okresem religijności przedmagicznej (drugi, trzeci i czwarty rok życia), charakteryzuje się początkiem prawdziwej

¹¹ *Religijność współczesnego człowieka*. Warszawa 1966.

¹² *La prière des tout petits en famille*. „Lumen Vitae” 1972 nr 3.

¹³ Gruehn, jw. s. 344.

religijności, odzwierciedlanej w modlitwie dziecka. Przechwycza ono niejasno ideę Boga, umie przybrać postawę szacunku, ale też jego pobożność jest zde-terminowana tak przez otoczenie, jak i przypadkowe wrażenia. Trudno jednak jest oddzielić to, co w religijności dziecka jest jego własne od tego, co wynika z naśladownictwa. Charakteryzując ten okres religijności dziecka, Gruehn podkreśla brak w jego pobożności ustalonych form, traktowanie modlitwy jako żartu i zabawy lub czegoś pośredniego między żartem a sprawą poważną, przechwytywanie poprzez symbole i obrazy innego tajemniczego świata. Brak w pobożności uporządkowanego świata myśli, a religijność jest całkowicie uwarunkowana wpływem otoczenia¹⁴.

W podobnym duchu wypowiada się A. Just¹⁵, który dzieli rozwój religijności dziecka na dwa okresy: od 0—4 i od 4—7 roku życia. Również jego zdaniem wczesne dzieciństwo charakteryzuje wyłączny wpływ środowiska rodzinnego, także w zakresie życia religijnego. Dziecko najpierw, nie rozumiejąc słów, podlega wpływom atmosfery rodzinnej i na swój sposób uczestniczy w religijnych aktach rodziców i rodzeństwa. Dzięki temu uczestnictwu zdobywa pewien zasób konkretnych wrażeń i obrazów, bogatych w sens duchowy. Wypełniają się one z rozwojem inteligencji dziecka właściwym sensem duchowym. Jednak prócz stworzenia w środowisku rodzinnym atmosfery życia religijnego, nieświadomie kształtującej dziecko i intuicyjnie przez nie wyczuwanej, konieczne jest „religijne przebudzenie dziecka” przez zetknięcie go z obrazem religijnym i uprzyśpieszeniem mu jego treści, co można w pewnym okresie życia dziecka uznać za jedyną formę katechezy rodzinnej, rozumianej jako oddziaływanie przy pomocy słowa.

Okres czwarty nazywa Gruehn okresem właściwej religijności, gdyż charakteryzuje ją ustalona forma religijności, zwana magiczną. Jej cechy to ożywienie wszystkiego, co otacza dziecko, utożsamienie się z otoczeniem, zwłaszcza z rodzicami, pełne do nich zaufanie i łatwowierność, nieokiełznana wyobraźnia, zaludniająca świat duchami, aniołami i diabłami oraz zarodkowe jedynie pojęcie transcendencji Boga, który jawi się mu jako czarodziej¹⁶.

Problem związku między przykładem, obrazem a dziecięcą wizją Boga uwzględniają niemal wszyscy piszący na temat wczesnych okresów religijnego okresu dziecka. W oparciu o psychologię głębi, J. Pastuszka zwraca uwagę, że: „Idea Boga tworzy się u dziecka na wzór rodziców, a cechy dostrzeżone w rodzicach są następnie rzutowane na osobistą koncepcję Boga, a tym samym wpływają one na życie religijne jednostki” oraz że „wszystkie

¹⁴ Por. tamże s. 345—347.

¹⁵ *Psychologiczne podstawy religijnego wychowania dzieci*. W: *O Bogu i człowieku*. T. 2. Warszawa 1969.

¹⁶ Zob. Gruehn, jw. s. 347—349.

pojęcia, nie wyłączając pojęć o treści czysto duchowej, jak Bóg, są nabyte, a nie wrodzone, mają podłoże empiryczne i tworzą się na drodze abstrakcji i analogii¹⁷. Jest to silne podkreślenie wpływu otoczenia, środowiska w procesie wychowania religijno-moralnego. Świat religijno-moralny tworzy się jednak nie na zasadzie automatyzmu; pierwotne wyobrażenie rodziców równałoby się wyobrażeniu Boga. Zdaniem Pastuszki, wraz z rozwojem psychiki pierwotne pojęcia wzbogacają się w nowe elementy przez momenty myślowe, będące wynikiem zastanawiania się nad światem i człowiekiem. Typ ideału rodzicielskiego pozostaje jednak zawsze w religijności człowieka jako jedno z jej nawarstwień obok takich elementów, jak temperament, charakter, poziom kultury czy przeszłość tkwiąca w podświadomości. Elementy rodzinne tkwią w podświadomości „jako materiał empiryczny, z którego na drodze analogii i abstrakcji wytworzyła się idea Boga jako bytu najdoskonalszego”¹⁸.

Pierwszym elementem istotnym w katechezie rodzinnej są najpierw i przede wszystkim sami rodzice, ich obraz powstający w świadomości dziecka, który rzutuje na obraz i pojęcie Boga.

E. Hurlock wiąże początek wychowania religijnego z momentem, gdy dziecko zaczyna rozumieć słowo, a więc dużo wcześniej, zanim zacznie posługiwać się mową czynną¹⁹. Podkreśla, że kształcenie religijne winno uwzględniać poziom rozwoju dziecka, a więc jego rozwój umysłowy, zainteresowania, ciekawość. Posuwa się nawet do twierdzenia, że zaniedbania wychowania religijnego we wczesnych latach czy prowadzenie go w sposób niedoskonały, niedostosowany do poziomu umysłowego dziecka, przyczynia się do ateizmu w późniejszym okresie życia lub odczuwania przez nie mniejszej potrzeby religii. Twierdzi też, że pojęcie Boga jako Ojca tworzy się na wzór własnego ojca, jak również zależy od obrazów, które dziecko ogląda i wiadomości, jakie otrzymuje od starszych.

Obraz Boga tworzy się u dziecka na obraz rodziców — zauważa podobnie H. Geiger²⁰. Antropomorfizm ten dziecko zaczyna przewyższać, gdy patrzy na rodziców klękających do modlitwy i z szacunkiem zwracających się do Boga. Dalszy proces przewyższania antropomorficznego obrazu Boga można odnaleźć przy końcu wieku przedszkolnego, gdy chwieje się wiara dziecka we wszechmoc rodziców.

¹⁷ Pastuszka, jw. s. 239; Just twierdzi: „Bóg jest na tym etapie w pewien sposób objawiony dziecku przez rodziców i w rodzicach”. (*Psychologiczne podstawy religijnego wychowania dzieci*, jw. s. 226).

¹⁸ Pastuszka, jw. s. 239—240.

¹⁹ *Rozwój dziecka*. Warszawa 1960. Por. zwłaszcza s. 569—571.

²⁰ *Christliches Elternseminar*. Leipzig 1971.

Atmosfera domu rodzinnego i obraz rodziców można uznać za elementy wychowania religijnego w szerszym znaczeniu. Natomiast wychowanie religijne w znaczeniu węższym łączy się z podjęciem przez rodziców katechezy rodzinnej w sensie włączenia rodzicielskiego słowa, które daje świadectwo wierze i budzi wiarę, będąc głoszeniem Dobrej Nowiny. Ludzkie bowiem słowo nie jest w stanie wzbudzić wiary religijnej. Na ten między innymi aspekt zwraca pośrednio uwagę Geiger²¹.

Katecheza rodzinna jest połączeniem nauki religii z życiem, co tak trudno przychodzi zrealizować katechezie szkolnej. Osadzenie chrześcijańskiego nauczania w życiu może się dokonać jedynie przez rodziców, którzy towarzyszą dziecku i mogą je obserwować. Charakterystyczne dla katechezy rodzinnej jest to, że dokonuje się ona w zwyczajnych warunkach życia rodzinnego i w nawiązaniu do jego różnych sytuacji. Dziecko w spontaniczny sposób kształtuje wiarę przenikająca życie rodziny. Oddziałuje na nie chrześcijańskie przeżywanie świąt, rozmowy — jako religijna interpretacja szczególnych wydarzeń rodzinnych i sąsiedzkich, odpowiedzi na pytania natury religijnej²² czy wreszcie rozmowy matki lub ojca z dzieckiem na tle zaobserwowanych sytuacji. Rodzice uczą i przyzwyczajają dziecko do modlitwy, śpiewają pieśni, wyrabiają zdolność do słuchania i refleksji przez wszelkie opowiadania, przez kontakt z książką zawierającą ilustracje, ukazują różne wymiary świata i ludzkich spraw, co również jest elementem wychowania religijnego²³ i może wejść w zakres katechezy rodzinnej.

III Proces wychowania moralnego

Dziecko przychodzi na świat jako istota amoralna. Moralnym staje się głównie przez wychowanie i oddziaływanie społeczne. Skoro moralność jest wypadkową procesu wychowawczego, który dokonuje się przy udziale środowiska społecznego, nie ulega wątpliwości, że pierwszym i bezpośrednim źródłem moralności będzie rodzina, a wychowanie moralne przez nią prowadzone będzie realizowało w rozwoju dziecka przyjętą hierarchię wartości. To co odnosiło się do pojęcia wychowania religijnego jako jakości wychowania, a nie odrębnego działu, odnosi się również do wychowania moralnego.

²¹ Tamże.

²² Por. Geiger: *Początki wiary*, jw. s. 48. Podobne walory katechezy rodzinnej podkreśla S. Zajączkowski: *Rodzina a wychowanie religijne*. „Novum” 1974 nr 4 s. 97—102.

²³ Zob. Geiger: *Początki wiary*, jw. s. 49.

Stąd „wychowanie moralne odgrywa rolę jakby duszy ożywiającej, organizującej i podporządkowującej wszelki rozwój (...) w jednolitą całość ideału nowego człowieka”, bo „bez prawdziwego wychowania moralnego niepodobna stać się ludzkim, prawdziwym człowiekiem”²⁴.

Chrześcijańskie wychowanie moralne włącza w życie moralne Boga z Jego przykazaniem miłości, stąd moralność chrześcijańska zyskuje nowy wymiar. Proces wychowania moralnego obejmuje kształtowanie pojęć i ocen moralnych, jak i kształtowanie sumienia i postaw moralnych.

1 KSZTAŁTOWANIE POJĘĆ I OCEN MORALNYCH

Rozwój moralny dziecka przebiega etapami. Pierwszy z nich, obejmujący pierwsze miesiące i lata, nosi nazwę anomii moralnej. Jest to okres „jakby poza wszelkim prawem moralnym”, w którym dziecko „obywa się bez świadomości norm”²⁵. Stwierdzenie to jest problematyczne, chociażby z punktu widzenia wyznaczonych mu ram czasowych. Badania bowiem wykazują istnienie poczucia powinności moralnej przynajmniej u części dzieci przedszkolnych²⁶, przy czym wiadomo, że werbalizacja i świadomość norm moralnych idzie z pewnym opóźnieniem za ich stosowaniem w życiu. Z omawianych przez S. Kunowskiego dalszych faz rozwoju moralnego, którymi są: heteronomia, autonomia i teonomia, interesuje nas stadium heteronomii, tym bardziej, że można ją widzieć już w przedszkolnym okresie rozwoju dziecka, podczas gdy Kunowski łączy ją z rozwojem dziecka w wieku szkolnym²⁷.

Moralność heteronomiczna, czyli pochodząca od innych, wiąże się z nakazami i zakazami, nagrodami i karami najbliższego środowiska dziecka, jakim jest rodzina. Wymagania moralne są dziecku narzucane w kategoriach przez nie zrozumiałych, poczynając od prymitywnego określenia czegoś jako „cacy” czy „be”, poprzez kategorie estetyczne: „piękny”, „brzydki”, czy społeczne: „tatuś się będzie gniewał” lub „tak ludzie nie postępują”, czy bardziej abstrakcyjnie: „tak się postępuje” lub „nie postępuje”, bliskie już kategoriom moralnym: „dobre”, „złe” — do kategorii religijnych: „podoba się Bogu”, ewentualnie: „jest grzechem”, które to oceny moralne czy pojęcia

²⁴ S. Kunowski: *Wychowanie moralne jako istotny element wychowania chrześcijańskiego*. W: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*. Red. F. Adamski, Warszawa 1973 s. 75.

²⁵ Tamże s. 70.

²⁶ Zob. W. Terlecka: *Poczucie powinności moralnej u dzieci przedszkolnych*. Warszawa 1975.

²⁷ *Wychowanie moralne*, jw. s. 71.

moralne funkcjonują na wyższym etapie rozwoju moralnego człowieka²⁸. W wieku lat trzech moralność dziecka przejawia się w formie stosowania się do nakazów i zakazów starszych. W wieku lat czterech do siedmiu pojęcie dobra i zła „nie wykracza poza materialną wartość czynu, gdyż dziecko nie umie wnikać w zamiar czy rozumieć intencję”²⁹.

Wnikliwą ocenę rozwoju pojęć moralnych przeprowadził J. Piaget. Mówiąc o spontanicznym realizmie moralnym najwcześniejszych lat twierdzi, że już w wieku lat 3—4 dziecko ma zdolność „odróżniania wykroczeń intencjonalnych od niezamierzonego naruszania kodeksu reguł moralnych”³⁰, przy czym odnosi się to do jego własnych czynów. Natomiast w ocenie innych jest o wiele surowsze. Skłonne jest ujmować czyn w jego materialnym aspekcie i oceniać go według obiektywnego kryterium reguły, konfrontując z nią materialną wartość czynu. Piaget łączy zjawisko realizmu moralnego dziecka z myśleniem egocentrycznym i przymusem dorosłych³¹.

Dociekania Piageta są trudne do uwzględnienia, gdyż nie podaje on wyraźnie ram czasowych, w jakich należałoby umieścić niektóre jego obserwacje. Wydaje się, że rozważania przezeń poczynione, dotyczące realizmu moralnego, dadzą się odnieść do ostatniego etapu wieku przedszkolnego.

Zdaniem E. B. Hurlock rozwój moralny dziecka przechodzi dwie fazy: rozwój postępowania moralnego i rozwój pojęć moralnych. Fazy te są ze sobą związane i istotne dla osiągnięcia prawdziwej moralności, chociaż nie istnieje ścisła zależność między wiedzą moralną a postępowaniem moralnym. Dziecko uczy się postępowania moralnego pod wpływem nagrody i kary, nieświadomego naśladownictwa i myślenia refleksyjnego. Ważna jest w wychowaniu moralnym poprawa i konsekwentna reakcja otoczenia na określone zachowanie dziecka³².

W wychowaniu moralnym ważnym czynnikiem jest karność, która winna odpowiadać takim zasadom, jak: dziecko musi postępować w sposób pożądanym, musi powiązać zadowolenie z czynami pożądanymi i niezadowolenie

²⁸ Por. S. Wittek: *Wychowanie w rodzinie a zagadnienie sumienia*. W: *Materiały z Wykładów Uniwersyteckich dla Duchowieństwa na temat: Wychowawcze możliwości i zadania rodziny katolickiej w Polsce*. Lublin 1973 (maszynopis). „Dziecinne »cacy« i »be« to etap niezwykle ważny dla rozwoju postaw etycznych. Psychologia i pedagogika stwierdza, że dzieci pozbawione słusznej pochwały lub nagany w ciągu pierwszych lat życia bardzo często wyrastają na ludzi pozbawionych uczuć moralnych” (E. Rzęsa: *Inicjacja do pokuty*. „Katecheta” 1975 nr 1 s. 31).

²⁹ M. Jakubiec: *Wychowanie sumienia w pierwszych latach życia*. „Katecheta” 1971 nr 2 s. 60.

³⁰ *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa 1967 s. 163.

³¹ Tamże s. 172—180.

³² Zob. Hurlock, jw. s. 523—524.

z niepożądanymi, w wykonaniu czynów pożądanych musi dojść do nawyku i wykonywania ich niemal automatycznie, z własnej woli i bez nadzoru oraz nauczyć się zastępować czyny niepożądane przez pożądane³³.

Natomiast oddziaływanie wychowawcze musi odpowiadać następującym zasadom: wywierając na dziecko presję, trzeba mu pokazać, że się je kocha i że presja odnosi się do czynu, wychowujący muszą współpracować konsekwentnie w przestrzeganiu karności, wywierać nacisk przez pochwałę lub odmowę przywilejów stosowania do czynów, dorośli winni dać przykład życia zdyscyplinowanego, pomóc dziecku zrozumieć konieczność pewnych przepisów, a zasady i przepisy wprowadzać we właściwym czasie³⁴.

Omówione prawidłowości i zasady wychowania moralnego w rodzinie można ująć jako dostarczanie dziecku wzorca, który jest przyjmowany w procesie naśladownictwa i identyfikacji, wzmacniany stosowaniem nagród i kar, oraz jako oddziaływanie przez jakość relacji rodzice — dzieci.

Z punktu widzenia katechezy rodzinnej w wychowaniu moralnym prócz przykładu rodziców i atmosfery życia moralnego w domu istotną rolę spełniają zachęty w kierunku pełnienia dobra, wyjaśnienia, tłumaczenia, pochwały i dostarczanie dziecku w związku z rozwojem jego myślenia ocen moralnych. Wszystkie te elementy oddziaływania rodzicielskiego, złączone z chrześcijańską interpretacją życia i postępowania, która opiera się na źródłach biblijnych i nauce Kościoła, stanowią równocześnie elementy katechezy moralnej czy etycznej³⁵ w rodzinie. Dzieci mają prawo oczekiwać katechezy pobudzającej je „do oceny wartości moralnych, wedle prawidłowego sumienia” (DWCH 1).

2 WYCHOWANIE SUMIENIA I CHARAKTERU

W rozwoju moralnym i społecznym dziecka prawidłowy rozwój sumienia stanowi ważny problem.

Sumienie można określić jako właściwą ludziom dyspozycję do samokontroli postępowania, oceny jego zgodności lub niezgodności z uznawanymi normami moralnymi, czemu towarzyszy poczucie satysfakcji lub przykrości wywołane tą zgodnością lub niezgodnością³⁶, lub krócej: jako zdolność psychiczną wartościowania moralnego³⁷. Na sumienie, jak się zdaje, składają

³³ Tamże s. 537.

³⁴ Zob. tamże s. 540. Hurlock powtarza sugestie, jakie podsuwa G. B. Geisel (*Discipline viewed as a developmental of the child*, „Nerv. Child” 1951 nr 9).

³⁵ Por. M a j e w s k i, jw. s. 206.

³⁶ Por. W. O k o Ń: *Sumienie*. W: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1975 s. 281.

³⁷ Zob. E. S u j a k: *Stawianie się i dojrzewanie ludzkiego sumienia*. „Znak” 1972 nr 215 s. 690.

się normy zobiektywizowane w przykazaniach, uwewnętrznione w sumieniu, umiejętność zastosowania norm w życiu oraz postawa gotowości pójścia za tym, co dobre, a unikanie zła.

Jeśli formowaniu się sumienia towarzyszy jedynie wzgląd społeczny, mówi się o kształtowaniu sumienia moralnego. Jeśli natomiast sumienie kształtuje się z przewagą motywacji religijnej, można mówić o formowaniu się sumienia religijnego. W wychowaniu chrześcijańskim motywacja religijna i społeczna kształtowania sumienia wzajemnie się uzupełniają³⁸.

W rozwoju sumienia można dostrzec dwa kierunki: rozwój wartościowania moralnego i rozwój poczucia winy. Początki rozwoju sumienia wykraczają poza okres przedszkolny³⁹ i dotyczą wartościowania związanego z doznawaniem przyjemności i przykrości, łączących się z opieką nad dzieckiem w pierwszych miesiącach i latach jego życia. Od tych z bazy biologicznej rodzących się doznań przyjemności i przykrości dziecko przechodzi następnie na płaszczyznę przeżyć psychicznych, sprzężonych z zaspokojeniem potrzeb psychicznych. Te elementarne doznania wiążą się z wartościowaniem estetycznym: ładny, brzydki, które utożsamia się z wartościowaniem: przyjemny, przykry. Dziecko to, co przyjemne, określa jako ładne, a to, co przykre — jako brzydkie. Jest to przejaw dziecięcego egocentryzmu. Dopiero w momencie odrywania się pojęć dobra i zła od bezpośrednich doznań przechodzi ono na wyższy stopień wartościowania⁴⁰. W wieku lat 4—7, jak już wyżej wspomniano, pojęcie dobra i zła nie wykracza poza materialną wartość czynu. Dopiero około 7 roku życia pojawia się zainteresowanie intencją czynu. Sumienie dziecka jest chwiejne i wspierane przez rodziców⁴¹.

Drugi problem, jaki towarzyszy w stawaniu się i dojrzewaniu sumienia, to powstanie i rozwój poczucia winy. Małe dziecko nie ma poczucia winy⁴². Przeżywa raczej uczucie lęku, wynikające z zagrożenia poczucia bezpieczeństwa. Ponieważ jest związane z matką, jej mimikę i głos odczytuje jako sygnał odrzucenia, zagrożenia; z reakcji matki odczytuje to, co wolno i czego nie wolno.

Zdaniem E. Sujak, u progu poczucia winy leżą: zależność od rodziców, zakaz od nich pochodzący i lęk. Zależność poszerza się z biegiem czasu m.in.

³⁸ Zob. A. Just: *Formowanie się sumienia*. W: *W kierunku człowieka*. Red. B. Bejze. Warszawa 1971 s. 276—277.

³⁹ Por. M. Kowalska: *Kształcenie sumienia*. „Katecheta” 1961 nr 4.

⁴⁰ Zob. Sujak, jw. s. 691.

⁴¹ Por. Jakubiec: *Wychowanie sumienia*, jw. s. 60—61; Tenże: *Zadanie rodziny chrześcijańskiej*. W: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, jw. s. 173.

⁴² Zob. Hurlock, jw. s. 531.

o zależność od Boga⁴³. Przypuszczać należy, że nie chodzi jedynie o lęk i strach w znaczeniu oczekiwania kar i represji, lecz o obawianie się, by nie sprawić rodzicom przykrości. Dziecko bowiem nie powinno w przeżywaniu poczucia winy koncentrować się na własnej przykrości, związanej z doznawaną za winę karą, lecz na przykrości wyrządzonej innym. Dojdzie do tego z biegiem czasu świadomość sprzeniewierzenia się miłości Boga. Jest rzeczą oczywistą, że w okresie przedszkolnym to przeżywanie poczucia winy nie będzie jeszcze dojrzałe, lecz przeżywane będzie, w związku z postawą egocentryczną, jako zło i przykreść własna, niemniej jednak wraz z rozwojem psychiki dziecko nabiera stopniowo zdolności do rozumienia charakteru obiektywnego i powszechnego dobra i zła⁴⁴. Powyższa refleksja, dotycząca rozwoju i kształtowania przez rodziców u dziecka poczucia winy, jest ważną wskazówką dla katechezy rodzinnej, w której w oczywisty sposób nie może zabraknąć wartościowania moralnego, jak również właściwych kryteriów tegoż wartościowania.

Sumienie określa się często mianem głosu Boga, którym staje się dzięki inicjacji religijnej, pomagającej otworzyć się człowiekowi na dialog z Bogiem. Sumienie dziecka, formowane w oparciu o Chrystusowe orędzie, rozwija się ponadto nie w odniesieniu do normy abstrakcyjnej, lecz ma charakter personalnego odniesienia czynów do Boga. Kształtuje się ono w oparciu o wzory osobowe rodziców, w atmosferze życzliwości i serdeczności oraz miłości wymagającej i ciepłej, która uwrażliwia na sprawy drugiego człowieka, uczy brać udział w radościach i smutkach bliźniego. Kształtuje się pod wpływem przebaczącej miłości rodziców, która chroni przed rozpaczą i zniechęceniem, pomaga odkryć personalny aspekt grzechu i mobilizuje do nowego wysiłku współżycia z bliźnimi i z Bogiem. Ważne miejsce w tak rozumianej formacji sumienia odgrywa rachunek sumienia, rozumiany nie jako wyliczanie grzechów, lecz pytanie o wierność Bogu⁴⁵. Przy wychowaniu dziecka do rozumienia dobra i zła należy strzec się przed nadmiernym obarczaniem dziecka poczuciem winy⁴⁶, przy czym właściwe oddziaływanie wychowawcze rodziców może mu pomóc w odkryciu Boga jako kogoś drugiego, podobnego do bliskich, któremu dobro sprawia radość, a zło jest odejściem od Niego⁴⁷.

W powstawaniu i formowaniu się sumienia istotną rolę odgrywa nie tylko przykład rodziców, lecz także słowo, które pochwała, gani, zachęca, przypo-

⁴³ Por. S u j a k, jw. s. 391—393.

⁴⁴ Zob. P. P o r e b a: *Dziecko — środowisko — wychowawca w procesie wychowania religijno-moralnego*. „Studia Warmińskie” 1965.

⁴⁵ Zob. J a k u b i e c: *Zadania rodziny*, jw. s. 174—182; T e n ż e: *Wychowanie sumienia*, jw. s. 62—66.

⁴⁶ Por. W. D. W a l l: *Wychowanie i zdrowie psychiczne*. Warszawa, 1960 s. 79.

⁴⁷ Zob. P o r e b a, jw. s. 474n.

mina, tłumaczy, rozkazuje, zakazuje. W te, z życiem codziennym związane reakcje i pouczenia werbalne, włącza się katecheza rodzinna, niosąca ze sobą motywację religijną, ukazująca religijne perspektywy, bazująca na religijnych treściach i przykładach, a zatem wprowadzająca w rozwój sumienia czynnik religijny.

W wieku przedszkolnym tworzą się nie tylko zaczątki charakteru, lecz także wdrożenie do pracy nad nim samego dziecka⁴⁸. Zaniedbania w pracy nad charakterem w tym okresie z trudem dadzą się potem naprawić⁴⁹. Przez charakter zaś należy rozumieć „ogół względnie trwałych cech psychicznych, które przede wszystkim ujawniają się w postępowaniu (danego) człowieka z ludźmi (innymi)”, a ponieważ „postępowanie człowieka zaliczamy do tzw. spraw „moralnych”, przeto charakter jest to ogół cech „moralnych” w osobowości ludzkiej”⁵⁰ lub „zespół cech, które można wartościować z punktu widzenia społecznego i moralnego”⁵¹.

Charakter wiąże się przede wszystkim z wolą, która stanowi jego trzon. Prócz siły woli na charakter składa się również pewna treść obejmująca poglądy, przekonania i uczucia⁵². Według J. Pietera, cechy charakteru obejmują temperament i nade wszystko silną wolę — jako układ motywów i napędów do działania⁵³. Charakter dziecka zatem rozwija się wraz z rozwojem woli i uczuć społecznych, na bazie przykładu postępowania rodziców, jak również przykładów dostarczonych dziecku w opowiadaniach. W kształtowaniu charakteru istotne jest także działanie samego dziecka⁵⁴.

Wola dziecka rozwija się w kierunku posłuszeństwa i podporządkowania wymaganiom, które stawiają rodzice, oraz w kierunku samodzielnego podejmowania i realizowania własnych zamiarów i planów. Rozwija się ona wówczas, gdy dziecko pokonuje przeszkody zewnętrzne i wewnętrzne w wypełnianiu czegoś, co rozumie jako obowiązek. Do cech woli uspołecznionej można zaliczyć: branie pod uwagę potrzeb innych, uległość i karność wobec poleceń

⁴⁸ Por. S. Kunowski: *Wdrożenie do pracy nad własnym charakterem jako naczelné zadanie wychowania w rodzinie*. „Homo Dei” 1960 nr 3; L. Wołoszynowa: *Psychologia pomaga wychowaniu*. Warszawa 1962 s. 138.

⁴⁹ Por. H. Spionek: *Psychologia wychowawcza dla rodziców*. Warszawa 1962 s. 80.

⁵⁰ J. Pieter: *Charakter*. W: *Słownik psychologiczny*. Wrocław 1963 s. 45—46; por. S. Bałey: *Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka*. Wrocław 1948 s. 336—337.

⁵¹ M. Przetacznikowa: *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*. Warszawa 1967 s. 221.

⁵² Por. Spionek, jw. s. 80.

⁵³ Pieter: *Charakter*, jw. s. 46.

⁵⁴ Por. Spionek, jw. s. 81.

dorosłych, cierpliwość i wytrwałość wobec trudności, aktywność w podejmowaniu zadań wymagających wysiłku⁵⁵.

W wychowaniu charakteru postuluje się wyrabianie takich cech, jak prawdomówność, szczerłość, przedsiębiorczość, odwaga, skromność i wytrwałość oraz zwalczanie egoizmu, nieufności, bierności, tchórzostwa, zarozumiałości i lenistwa⁵⁶. Nie może być stosowany gwałt i przemoc, gderliwość, surowość i ciężkie kary, natomiast wskazane są pozytywne oddziaływania w postaci rad, życzliwych ocen zachowania, pomocy w kontroli postępowania i w odnawianiu postanowień⁵⁷. Z punktu widzenia chrześcijańskiego określamy to jako rozwijanie cnót i zwalczanie wad na bazie przykładu rodziców i pogodnej atmosfery domowej.

Mogą też zachodzić w wychowaniu charakteru pewne trudności w zakresie niektórych postaw dziecka, takich jak posłuszeństwo, prawdomówność, miłość czy obowiązkowość. Są one uzasadnione z punktu widzenia psychologii rozwojowej. Posłuszeństwo dziecka przechodzi przez fazę negatywną w postaci stawiania oporu normom, co wiąże się z odkryciem przez nie swego „ja”. Prawdomówność jest czasem w oczach rodziców nieświadomych procesów rozwojowych psychiki dziecka kwestionowana w „braku zrozumienia bujności dziecięcej wyobraźni i fantazji, mieszającej jej wytwory z rzeczywistymi faktami i zdarzeniami. W związku z nieznaną naturą praw rządzących życiem społecznym i egocentrycznym nastawieniem, powodowanym silnymi uczuciami, dziecko przywłaszcza sobie czasem cudze rzeczy, co nie musi być kwalifikowane jako kradzież. Postawa miłości natomiast stoi w kolizji z brakiem uspołecznienia dziecka, z jego nastawieniem egocentrycznym, które nie pozwala mu stawić się w położenie drugiego.

Wychowanie charakteru i sumienia w ramach wychowania religijno-moralnego ściśle wiąże się ze stosowaniem pewnych zasad. Prócz zasady obecności obojga rodziców w wychowaniu dziecka, którzy darzą je serdecznością i stwarzają atmosferę szczerości i zaufania, konieczne jest trzymanie się zasady stałości i konsekwentności, jednolitości i harmonijności oddziaływań i ocen moralnych tak ze strony ojca, jak i matki. Dalszy postulat to wychowanie wszechstronne, rozwijające aktywność dziecka, stwarzające w atmosferze życia religijnego i prawidłowo funkcjonującym środowisku wychowawczym warunki umożliwiające wejście dziecka na drogę samowychowania, na której zmierzać będzie ono do urobienia w sobie charakteru moralnego, chrześcijańskiej doskonałości i pełnej już osobowości⁵⁸.

⁵⁵ Zob. Przetacznikowa, jw. s. 222.

⁵⁶ Por. Spionek, jw. s. 81.

⁵⁷ Por. Kunowski: *Wdrożenie do pracy nad własnym charakterem*, jw. s. 411—417.

⁵⁸ Por. P. Poręba: *Pedagogizacja rodziców*. „Studia Warmińskie” 1969 s. 455n.

THE ROLE OF FAMILY CATECHESIS IN THE PROCESS OF RELIGIOUS AND MORAL EDUCATION OF THE CHILD

S U M M A R Y

Every developmental period has a value in itself and not merely as preparation for the next stage. Therefore, it is necessary to respect each stage of the child's development also from a religious point of view and to give him a chance for full contact with God. Properly understood education and the truthful transmission of faith have much in common. Religious education, which provides help in entering upon a dialogue with God and adopting an appropriate attitude towards Him, is not a branch of education but an educational quality involving the child's life as a whole. The process of religious education, which has an impact on the child's religious development, includes environmental influences, especially that of the parents. The process is based on the possibilities determined by the child's mental development and on his own activity, which in time acquires the form of self-teaching and self-education.

The atmosphere at home and the parents' image can be regarded as elements of religious education in the broad sense. Religious education in the strict sense relates to catechesis in the family conducted by the parents, which bears witness to the faith and inspires faith, because it consists in proclaiming the Good News; for no human word is capable of arousing religious faith. It is characteristic of family catechesis that it takes place in the ordinary circumstances of everyday life and in connection with its events.

In addition to parental example and the moral atmosphere of the home moral education is also influenced by encouragement to do good, explanations, comments and praise received by the child as his thinking and moral judgment develop. All these items, combined with a Christian interpretation of life and actions, which is based on the Bible and the Church's teaching, form part of moral or ethical catechesis in the family.

The proper development of conscience is an important element of the child's moral and social development. It involves two strands: the development of moral judgment and of the sense of guilt. Conscience is often termed the voice of God, which it has become owing to religious initiation, which helps man to open himself to dialogue with God. The word of praise, rebuke, encouragement, reminder, explanation, command, prohibition plays a significant role in the rise and formation of conscience.

Family catechesis supplements these verbal reactions and instructions with a religious motivation. It reveals religious perspectives and is based on religious concepts and examples, thus bringing a religious factor into the development of conscience.